

MASCULINIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA. EL NUESTRO ES UN DEPORTE DE “MACHOS”

JOAQUÍN PIEDRA DE LA CUADRA

Departamento de Educación Física y Deportes. Universidad de Sevilla

Laboratorio para la Igualdad en el Deporte

1. INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones cuando hablamos de discriminaciones de género en el deporte, de estereotipos sexistas... se nos viene a la cabeza la situación de las mujeres en este campo, las barreras que tienen que superar, etc. Sin embargo, el sistema patriarcal y androcéntrico que domina en la mayoría de sociedades, sobre todo la sociedad occidental, no es solo agresiva con las mujeres. Son muchos los hombres que sufren (aunque en menor medida que las mujeres) experiencias discriminantes por salirse de los patrones establecidos socialmente para el hombre. Estos hombres que no “dan la talla” son rápidamente señalados, discriminados y estigmatizados por el resto de hombres (y muchas veces por las mujeres). Los estudios feministas desarrollados durante años han centrado su interés en la problemática de la mujer en distintos contextos de nuestra sociedad: escuela, política, deporte, trabajo... Sin embargo, el hombre ha estado alejado de estos focos de interés dado su papel como reproductor de la cultura patriarcal dominante. Fruto del avance de la sociedad, muchos hombres se han ido alejando de esta cultura patriarcal, llegando a lo que Gard (2006) denomina una crisis de la masculinidad, y la comunidad científica ha empezado a interesarse por ellos.

En el contexto deportivo, debido al fuerte arraigo e influencia del patriarcado a lo largo de su historia, la situación está más enraizada que en otros ámbitos sociales. Por eso, muchos hombres deciden abandonar la práctica deportiva, buscando otras prácticas y ambientes más acordes con lo que se puede esperar de ellos.

La existencia de unos estereotipos y roles de género para hombres y mujeres, sustentan el sistema patriarcal que impregna a nuestra sociedad, especialmente en el deporte. La manera en que nos resistamos o reproduzcamos a este sistema permitirá que

nuestra sociedad avance, o no, hacia una cultura más inclusiva con la diversidad. En este sentido, la educación en general, y la Educación Física en particular, tienen un papel muy importante en la lucha por las discriminaciones. Si el profesorado de esta materia está sensibilizado y formado podremos lograr cambios en la sociedad. Sin embargo, los estudios demuestran que todavía queda mucho por caminar en la senda de la igualdad, muchos obstáculos que superar y muchas creencias que derrumbar.

2. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA MASCULINIDAD

El deporte y la actividad física han sido históricamente un ámbito reservado para los hombres, concretamente para aquellos que cumplen el canon establecido por la sociedad para este sexo: potencia física, competitividad, agresividad, liderazgo, heterosexualidad, sin emociones... Aquellos chicos que cumplen con los estereotipos masculinos alcanzan una posición dominante con respecto a otros chicos que no reproducen estos patrones, sufriendo en algunos casos múltiples discriminaciones. Esta posición de superioridad se denominó *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995; Connell y Messerschmidt, 2005). Ostentar esta condición supone ocupar el puesto honorífico, está asociado normalmente a la autoridad y poder, y garantiza los privilegios de la masculinidad (Connell, 2008). La existencia de un modelo de masculinidad dominante en un grupo de chicos acrecienta la presión entre el resto de chicos por imitarlo. Entre las características de esta masculinidad se detallan, además de las características físicas y sociales, la opresión a otros tipos de masculinidad (subordinada, marginal, cómplice), situándose ésta en el puesto superior de la jerarquía social masculina. Los hombres más exitosos son los que cumplen con creces estos patrones (James Bond, David Beckham...). Todas las demás formas de desarrollar la masculinidad son dominadas por esta visión hegemónica, discriminando a aquellos hombres que se salen de lo “normal”. El deporte, con su visión androcéntrica y heteronormativa, no hace más que potenciar y promocionar, en muchos casos de manera sutil y velada, esta dominación social.

Esta teoría sociológica ha sido la base teórica dominante de los estudios sobre masculinidad en las tres últimas décadas (Tischler y McCaughtry, 2011). Como afirman estos autores, de la teoría sociológica presentada, se pueden extraer cinco ideas básicas: no hay una única forma de ser hombre, la jerarquía de las masculinidades surgen en

contextos sociales, los criterios jerarquizantes difieren a través de los contextos sociales, las masculinidades dominantes logran el estatus de hegemónicas con respecto a otras formas de masculinidad, las masculinidades hegemónicas se representan a través de la conducta corporal.

Connell (2008) establece que las masculinidades pueden analizarse desde tres vertientes: personal, interpersonal e institucional. La reflexión, conocerse a sí mismo, permitirá construir un modelo de masculinidad a cada persona. Las interacciones en grupos de iguales es un lugar de definición de la masculinidad para los adolescentes. Finalmente, los medios de comunicación reproducen un modelo de masculinidad (LaVoi, 2013; Whannel, 2007) que los jóvenes asimilan de manera inconsciente, privilegiando así la naturalización de las jerarquías de género, raciales, sexuales y de clase (McKay, Messner y Sabo, 2000).

Sin embargo, Eric Anderson (2009) a partir de la teoría desarrollada por Connell plantea la *teoría de la masculinidad inclusiva*, contemplando una explicación diferente sobre la construcción de las masculinidades, entendiéndolas más como una forma de actuar del individuo que como un rasgo estable de la personalidad. En su trabajo destaca la inclusión del concepto de homohisteria, entendiéndose ésta como el miedo de los hombres a ser señalados como homosexuales, manteniendo así un discurso homofóbico, evitando el contacto físico con otros hombres y no mostrando afecto ni emociones.

Con todo ello, plantea la existencia de una masculinidad ortodoxa, que basa su éxito en la homohisteria, y las denominadas inclusivas, que no asumen la homohisteria en su modelo y donde estarían incluidos los gais, los afeminados y los no atléticos. Sin embargo, esta situación social de construcción de las masculinidades cambia en función del desarrollo histórico-social de cada nación, cultura o colectivo. Por ello Anderson contempla la existencia de tres niveles o fases de desarrollo cultural: un primero que él denomina de ‘Alto periodo de homohisteria’, donde el discurso homofóbico y sexista está muy extendido y no es rechazado por la sociedad, y donde el contacto y las demostraciones de cariño entre hombres son relegados de la esfera pública. En estos periodos los hombres que se “saltan” estas normas son socialmente homosexualizados y desprovistos de su masculinidad. Posteriormente, con los cambios sociales y legales se entra en una fase de ‘Homofobia cultural decreciente’, donde dos formas de

masculinidad dominantes coexisten: una ortodoxa y otra inclusiva. En esta fase algunos chicos permanecen todavía homohistóricos, mientras que otros empiezan a incluir a gays en sus equipos y demuestran públicamente emociones. En esta fase el discurso homofóbico puede ser usado para atacar a los gays o puede ser usado sin intención de degradar. Finalmente, en determinadas culturas avanzadas socialmente, se puede plantear una fase o periodo final de ‘homohisteria disminuida’, donde el carácter degradante del discurso homofóbico desaparece, y donde los atributos de los hombres ya no son controlados ni dominados socialmente. Proliferan así múltiples masculinidades sin jerarquías ni hegemonías.

En relación con la teoría anterior, como afirman Morrow y Gill (2003) y Silva, Botelho-Gomes y Goellner (2012), se destaca la innegable relación entre masculinidades y homofobia; y en muchos casos, los límites de la masculinidad los marca la homosexualidad.

Acordes a las dos líneas teóricas presentadas, encontramos el concepto de *Doing Masculinity* ideado por el sociólogo inglés Will Coleman (1990). En este sentido la masculinidad se explica como un artefacto de construcción social. Existen por lo tanto diferentes formas y maneras de entender y construir la identidad masculina, denominado por Paetcher, (2006) como *doing man/boy*, pero la mayoría se caracterizan por buscar ser aceptadas por sus iguales (Swain, 2006).

La actividad física y el deporte es un contexto modulador a través del cual se enseñan y modelan las identidades de género (masculina y femenina) como naturales y complementarias entre sí. Esta construcción de las identidades trae consigo la construcción de modelos corporales ligados a lo masculino y a lo femenino (Barbero, 2003). La masculinidad existe como contraposición a la feminidad, y la feminidad existe como opuesto a la masculinidad (Connell, 1995).

3. SITUACIÓN DE LAS MASCULINIDADES EN EL DEPORTE

El interés de los investigadores y académicos por la situación de las masculinidades en el contexto deportivo surge en los años 80 y principios de los 90. El libro de los sociólogos Michael Messner y Don Sabo (1990) supuso el primer hito en el

camino por comprender el desarrollo de la identidad masculina dentro del discurso y prácticas deportivas. Este trabajo junto con los que poco después se publicaron (Messner, 1992; Pronger, 1990) demostraron que el deporte, especialmente los deportes de equipo, tradicionalmente vinculados con la masculinidad dominante construyen entre los chicos una identidad masculina ligado a las características hegemónicas de la masculinidad, como la hipercompetitividad, la agresividad o la jerarquía (McKay, Messner y Sabo, 2000). En la actualidad, los estudios sobre masculinidad en el deporte señalan la clara función del deporte competitivo como herramienta de opresión para muchos chicos (Tischler y McCaughtry, 2011), privilegiando y marginando otros tipos de masculinidades no hegemónicas (Atencio y Koca, 2011; Parker y Curtner-Smith, 2012; Silva, Botelho-Gomes y Goellner, 2012).

Dentro del deporte moderno, los medios de comunicación, los espectadores, los clubes, las marcas comerciales, los deportistas... ponen en muchos casos de relieve la importancia de la victoria, así como de la competición. La fuerte competitividad es una de las características de la masculinidad hegemónica (Connell, 2001), siendo la victoria, el uso de la fuerza física y habilidad para obtenerla, la mejor manera de reconocimiento y mantenimiento del estatus y poder de la masculinidad hegemónica (Hasbrook y Harris, 2000). Esta preocupación (que en algunos casos roza la obsesión) por la competición traspasa los límites de las pantallas de televisión, los muros de los estadios, y son reproducidos por los niños y jóvenes de distintas edades en los campos de juego, en las escuelas, en las calles cuando practican actividad deportiva de manera recreacional. Se van asimilando de esta manera patrones de la masculinidad dominante que los jóvenes van reproduciendo en sus partidos, y manteniendo en la sociedad. Este hecho es especialmente relevante en el ámbito educativo del deporte. El profesorado de EF generalmente desarrolla un currículum en sus clases basado en el deporte competitivo, estableciendo la competición como el dominio natural de la asignatura (Gard, 2006). Si ya desde la escuela los alumnos trabajan, reproducen, repiten un modelo basado en la competición, la jerarquía ganador/perdedor.

Si bien es cierto que hasta ahora hemos hablado de una sociedad que divide jerárquicamente las masculinidades a través del deporte. Encontramos ciertos estudios recientes y llevados a cabo en contextos sociales británicos y americanos, que basándose en las premisas de la teoría de la masculinidad inclusiva de Anderson (2009)

explican los cambios que estas sociedades están experimentando, normalizando acciones y comportamientos criticados y perseguidos hasta hace poco (Anderson, 2012). La cada vez más visible presencia y aceptación de atletas gays en el deporte (Bush, Anderson y Carr, 2012), la mayor permisividad ante las muestras de cariño o alegría entre hombres como besarse tras marcar un gol (Anderson, 2005), reducción del uso del lenguaje homofóbico para atacar a las masculinidades no hegemónicas (McCormack, 2011) o los cambios en las concepciones y características de la masculinidad (arriesgados, temerarios, implacables...) (Adams, 2011).

Otros cambios que afectan a la masculinidad en general, y a la masculinidad en el deporte, es lo que coloquialmente conocemos metrosexualidad. Como Clayton y Harris (2009) afirman, la aparición en los medios de comunicación de deportistas con estos patrones está haciendo cambiar la cultura deportiva, siendo cada vez más permisivos y aceptados estos hombres en el deporte. Pero el hecho de existir hombres que se preocupan por su imagen corporal, que tienen prácticas tradicionalmente femeninas (depilarse, maquillarse, operarse alguna parte del cuerpo...), no supone obligatoriamente que sea una masculinidad inclusiva, respetuosa con diversidad, que rechace el patriarcado, el sexismo, la homofobia, etc. (Adams, 2011).

4. ¿QUÉ SUCEDE EN NUESTRAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

El estudio de las identidades de género en las clases de Educación Física ha adquirido en los últimos años una mayor relevancia en el campo de la investigación educativa, especialmente fuera de nuestras fronteras. De hecho este tema viene desarrollándose como objeto de estudio desde hace varias décadas en lugares como Reino Unido, Australia o Estados Unidos.

El arquetipo tradicional de la virilidad (arriesgado, duro, valiente, contundente y firme) sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia y de fracaso escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos (Lomas, 2013). A menudo la Educación Física y el deporte en los contextos escolares también constituyen escenarios muy poderosos de expresión y de consolidación de las versiones dominantes de la masculinidad. De ahí que la Educación Física necesite

reflexionar e interrogarse en torno a la construcción social y cultural de las masculinidades en su currículo, así como en sus efectos durante las clases.

En un estudio con profesorado de Educación Física en EEUU, Hopper y Sandford (2006) concluyeron que la formación que recibió el profesorado estaba basada en una visión hegemónica de la masculinidad, perpetuando la idea de competitividad, elitismo, valor de lo físico... dejando fuera así a muchos chicos que no se identifican con estas características. En España los estudios realizados (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2013) confirman esta misma visión limitada de la identidad masculina. Así, muchos chicos siguen siendo víctimas de la marginación y del acoso por no dar el perfil de “hombre” (Bramham, 2003). Igualmente, la tradicional y estereotipada asociación entre deporte, masculinidad y musculatura, ha persuadido a muchas chicas de participar en determinadas actividades durante las clases de Educación Física que pudieran hacerlas ver como poco femeninas (Gorely, Holroyd y Kirk, 2003).

Dentro del ámbito escolar, el patio de recreo es un lugar donde las luchas de poder entre grupos tienen lugar. En ella, el deporte en general, y el fútbol en particular tiene un papel protagonista en las relaciones entre niños y niñas (Skelton, 2000). Como afirman Epstein, Kehily, Mac an Gahill, y Redman (2001), formar parte de estas actividades suponen popularidad y estatus, construyendo su masculinidad aceptablemente. Por tanto dentro del ámbito deportivo, para que el niño tenga éxito ha de exhibir una adecuada habilidad deportiva, fuerza, potencia y competitividad (Hauge y Haavik, 2011; Hopper y Sanford, 2006; Pringle, 2008; Swain, 2006) diferenciándose claramente de los estereotipos femeninos.

Como argumenta Scharagrodsky (2013) la Educación Física tiene un papel importante en la construcción de las masculinidades hegemónicas en cinco aspectos interrelacionados. Por un lado, los niños durante las actividades tradicionalmente masculinas en Educación Física aprenden a desarrollar su identidad masculina heterosexual como parte de los rasgos “naturales” de su género. Para los niños, las clases de Educación Física suponen un lugar donde demostrar que no se es una niña, que se es un “verdadero” hombre, los niños que no lo consiguen son asociados con lo femenino y ridiculizados. En las clases de Educación Física los niños están permanentemente bajo el escrutinio de otros varones, en el caso de que dos chicos se muestren afectividad

mutuamente, se abracen más tiempo del socialmente permitido, puede hacerlos desviarse de la virilidad “correcta”. Por ello, todos los niños que no cumplen con los estereotipos masculinos son designados como gays (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2013). Los valores y actitudes que en las clases de Educación Física muestran los chicos son muy diferentes si forman parte de la masculinidad hegemónica o no, los niños que dominan el patio de juego muestran actitudes y valores como la valentía, el coraje, la perseverancia... Así, los chicos que no cumplen estas normas tienen menos posibilidad de participar plenamente en las actividades de clase. Finalmente, la Educación Física se configura como un espacio donde los niños reproducen la jerarquización de diferentes partes de su cuerpo, priorizando aquellas importantes para la masculinidad y ridiculizando las que no.

En su estudio sobre Educación Física y masculinidad, Brown (1999) reconoce que en muchas ocasiones el profesorado no es consciente de que está reproduciendo una cultura discriminativa entre sus alumnado, siendo cómplice de su reproducción. Mientras la Educación Física y el deporte escolar esté enfocado hacia la competición y la superación del adversario, será muy difícil promover formas tolerantes y responsables de masculinidad (Hickey, 2008). Por eso, el profesorado ha de concienciarse y promover un cambio en sus aulas, actuando de manera más estratégica hacia la cultura deportiva de su alumnado (Hickey, 2010). Este cambio no se puede limitar a presentar nuevos contenidos, se deben utilizar pedagogías que permitan al alumnado reflexionar y criticar su situación (Gard, 2008). Sin embargo, la situación no es estática. En su análisis de la realidad docente Wedgwood (2005) y Soler (2009) resaltan las contradicciones que se encuentra el profesorado de Educación Física a la hora de negociar su visión del género, oscilando entre la masculinidad hegemónica y la masculinidad inclusiva, es por eso que se hace necesario conocer bien la realidad docente para poder actuar con precisión y eficacia.

Como afirman Fernández y Sanz (2013), en las clases de Educación Física el grupo de iguales se establece como uno de los principales agentes que influyen en la configuración de las identidades masculinas, y tienden a reproducir los estereotipos ligados a las formas tradicionales de masculinidad. Los alumnos que no se ajustan a los cánones de masculinidad tradicional sufren el acoso verbal y físico del resto de iguales.

Ante esta situación el profesorado debería actuar configurando espacios de práctica donde tengan cabida otras formas de identidad masculina y femenina.

Sin embargo, este mismo contexto también puede ser un lugar de resistencia del alumnado (Tischler y McCaughy, 2011), es el caso de los niños en las clases de danza. En su estudio con alumnado de Educación Física, Gard y Meyenn (2000) destacan de la danza que casi todos los niños expresan sentimientos negativos hacia ella, apuntando que hacerlo sería raro, incluso gay. La tradicional designación de femenino a los contenidos de expresión corporal, ha hecho que la gran mayoría de niños pongan problemas a desarrollar esos contenidos durante las clases de Educación Física (Valdivia, Alonso, Sánchez-Pato y Zagalaz, 2013). Son muchos los autores que detallan las agresiones y discriminaciones que, por parte de sus compañeros, sufren los niños que se resisten a los estereotipos y practican la danza (Crawford, 1994; Gard, 2001; Li, 2011). Sin embargo, frente a esta situación Michael Gard (2013) propone usar la danza en las clases de Educación Física como vehículo para que el alumnado se conozca a sí mismo, y a los grupos sociales a los que pertenece o no. En este sentido, el papel del profesorado en afrontar esta problemática será esencial en superar las protestas.

Otro tema interesante, y muy ligado al tema de las identidades de género, es el de las identidades sexuales. Como acabamos de ver, la identificación de las masculinidades (y también feminidades) hegemónicas con la heterosexualidad, así como el discurso homofóbico de estas identidades han hecho que las diversidades sexuales hayan estado estigmatizadas e invisibilizadas. Así lo constatan los trabajos de Clarke (1998; 2002; 2006) con profesoras lesbianas de Educación Física. Sus historias de vida cuentan las experiencias de acoso, discriminación e incluso abuso sufridas dentro de su contexto profesional. Entre los mecanismos de acoso más frecuentes, al igual que sucedía con el currículum oculto anteriormente tratado, encontramos al lenguaje como el más habitual. Los insultos, las vejaciones, los comentarios son experiencias muy frecuentes en las escuelas entre las personas que ‘salen del armario’ públicamente. El trabajo de Morrow y Gill (2003) sobre el clima de inclusión en las clases de Educación Física demuestra la existencia de situaciones de acoso y abuso hacia las personas de colectivos sexuales minoritarios.

Si analizamos los trabajos realizados en el contexto español sobre las identidades masculinas en el deporte o en la Educación Física nos encontramos que poco se ha hecho. Como afirma Barbero (2003, p. 374), “en el campo específico de la EF y el deporte en España, este asunto todavía no se ha configurado como un tema de debate digno de atención académica”. De las primeras sobre masculinidades son las llevadas a cabo por Vidiella (2007) y por Hernández, Vidiella, Herráiz y Sancho (2007). Los estudios realizados con jóvenes analizan la visión de éstos sobre las identidades, sus experiencias vitales y sus prácticas dentro de la Educación Física. Los resultados que se obtienen permiten afirmar que el deporte es uno de los espacios en el que los discursos acerca de la superioridad del hombre sobre la mujer se perpetúan y legitiman. Esta visión está siempre basada en aspectos físicos y biológicos, pero también en aspectos sociales, especialmente a través de los medios de comunicación (Whannel, 2007) que se centran en el deporte tradicionalmente masculino, competitivo, lastrando las posibilidades de enganchar a muchas mujeres y hombres (Messner, 2013) que no se sienten identificados con ese deporte. El recreo y los vestuarios son, para estos autores, los principales lugares en los que se regula la corporeidad de los chicos bajo la vigilancia y el control normativo. En este estudio también se destaca, que cualquier chico que se salga de los límites normativos hegemónicos es colocado en lugares de subordinación y humillación, pasando normalmente por situaciones de acoso verbal e incluso físico. En una continuación de estos estudios, Sancho, Hernández, Herráiz y Vidiella (2009), analizan la situación de la práctica del fútbol, como principal dominador del espacio deportivo en las escuelas. Los chicos que no se sienten atraídos por el fútbol son excluidos del grupo de chicos.

También en España, el trabajo de Piedra, Ries y Rodríguez-Sánchez (2013) realizado con jóvenes señala que éstos siguen siendo testigos y víctimas con frecuencia de comportamientos heterosexistas y homofóbicos en las clases de Educación Física, especialmente entre las minorías sexuales, siendo más frecuente estas actitudes y comportamientos negativos entre los chicos que entre las chicas. Es decir, no solo los gays, lesbianas y otras minorías sexuales sufren situaciones condenables en las aulas, chicos y chicas heterosexuales también son víctimas del carácter homofóbico de nuestra sociedad. A tenor de los resultados obtenidos en los estudios mencionados, las actuaciones e iniciativas que se planteen contra el acoso en las escuelas deben tener a

los chicos como protagonistas, pues son la mayor fuente de discriminaciones en las aulas.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido comenzar a tomar conciencia entre los lectores de las distintas realidades que se viven en nuestra sociedad, especialmente en el contexto deportivo, donde chicos y chicas están encorsetados a unas prácticas y estereotipos que dificultan la libertad de expresión, libertad de movimiento y libertad de comportamientos.

En nuestro país, hasta hace muy poco la comunidad política, académica y deportiva ha focalizado sus esfuerzos en reducir la brecha de género en el deporte, persiguiendo las injusticias, sexistas sensibilizando a la sociedad sobre la realidad de las mujeres y fomentando la práctica deportiva femenina. Sin embargo, poco se ha hecho con y para los hombres. A pesar de que las limitaciones en el campo deportivo son menores para los varones, nosotros los hombres también nos vemos perjudicados por la reproducción de un sistema social patriarcal, pues nos vemos obligados a cumplir con lo que espera de nosotros como hombres.

En este sentido, la clase de Educación Física con su profesorado a la cabeza, tiene en sus manos comenzar a cambiar los patrones patriarcales o perpetuarlos entre su alumnado. El primer movimiento hacia el cambio pasa por la sensibilización y toma de consciencia del profesorado ante esta realidad social discriminante. Sin una formación mínima durante su formación académica y a lo largo de su formación continua, difícilmente se puedan plantear cambios efectivos y duraderos en nuestro deporte. Para ello las autoridades deben también tomar en serio estas realidades valorando como importantes estos contenidos en la formación del profesorado.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adams, A. (2011). “Josh wears pink cleats”: inclusive masculinity on the soccer fields. *Journal of Homosexuality*, 58(5), 579-596.

- Anderson, E. (2005). *In the game: gay athletes and the cult of masculinity*. Albany: SUNY Press.
- Anderson, E. (2009). *Inclusive masculinity: the changing nature of masculinities*. New York, NY: Routledge.
- Anderson, E. (2012). Shifting masculinities in Anglo-American countries. *Masculinity and Social Change*, 1(1), 40-60.
- Atencio, M., y Koca, C. (2011). Gendered communities of practice and the construction of masculinities in Turkish physical education. *Gender and Education*, 23(1), 59-72.
- Barbero, J.I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch y O. Viñuales (eds.), *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 355-377). Barcelona: Bellaterra.
- Bramham, P. (2003). Boys, masculinities and physical education. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57-71.
- Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-159.
- Bush, A., Anderson, E., y Carr, S. (2012). The declining existence of men's homophobia in British sport. *Journal of the Study of Sports and Athletes in Education*, 6(1), 107-120.
- Clarke, G. (1998). Queering the pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sports. *Sport, Education and Society*, 3(2), 145-160.
- Clarke, G. (2002). Difference matters: Sexuality and Physical Education. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education* (pp.41-56) London: Routledge.
- Clarke, G. (2006). Sexuality and Physical Education. En D. Kirk, D. MacDonald, y M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 723-739). London: SAGE.
- Clayton, B. Y Harris, J. (2009). Sport and metrosexual identity: sports media and emergent sexualities. En J. Harris, y A. Parker (eds.), *Sport and social identities* (pp. 132-149). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Coleman, W. (1990). Doing Masculinity/ Doing theory. En J. Hearn y D. Morgan (eds.), *Men, Masculinities & Social Theory* (pp. 186-200). London: Unwin Hyman.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2001). *The men and the boys*. Los Ángeles, CA: University of California Press.

- Connell, R.W. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131-145.
- Connell, R.W., y Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Crawford, J.R. (1994). Encouraging male participation in dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(2), 40-43.
- Epstein, D., Kehily, M., Mac an Gahill, M. y Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in schools playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172.
- Fernández, E., y Sanz, C. (2013). Indagando en la identidad masculina de los alumnos pre-adolescentes. En J. Piedra (Ed.), *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 184-200). Barcelona: Octaedro.
- Gard, M. (2001). Dancing around the 'Problem' of Boys and Dance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(2), 213-225.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. En D. Kirk, D. MacDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 784-795). London: SAGE.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193.
- Gard, M. (2013). Danza, masculinidad y educación física: una perspectiva internacional. En J. Piedra (Ed.), *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 59-77). Barcelona: Octaedro.
- Gard, M., y Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19-34.
- Gorely, T., Holroyd, R., y Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448.
- Hasbrook, C.A., y Harris, O. (2000). Wrestling with gender. Physicality and masculinities among inner-city first and second graders. En J. McKay, M.A. Messner, y D. Sabo (eds.), *Masculinities, Gender Relations, and Sport* (pp. 13-30). London: SAGE.
- Hauge, M.I., y Haavind, H. (2011). Boys' bodies and the construction of adolescent masculinities. *Sport, Education and Society*, 16(1), 1-16.
- Hernández, F., Vidiella, J., Herráiz, F., y Sancho, J.M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.

- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147-161.
- Hickey, C. (2010). Hypermasculinity in schools. The good, the bad and the ugly. En M. O'Sullivan y A. MacPhail (eds.), *Young people's voices in Physical Education and Youth Sport* (pp. 108-121). London: Routledge.
- Hopper, T., y Sanford, K. (2006). Masculinity in Physical Education: socialization of new recruits. En El singleton y A. Varpalotai (eds.), *Stones in the Sneaker: Active theory for secondary school physical and health educators* (pp. 255-272). Ontario: The Althouse Press.
- LaVoi, N.M. (2013). Gender and sport media. En E.A. Riper (ed.), *Gender relations in sport* (pp.39-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Li, Z. (2011). Adolescent males in dance: a closer look at their journey. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 17-22.
- Lomas, C. (2013). La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. En J. Piedra (Ed.), *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 27-40). Barcelona: Octaedro.
- McCormack, M. (2011). Mapping the Terrain of Homosexuality-Themed language. *Journal of Homosexuality*, 58(5), 664-679.
- McKay, J., Messner, M.A., y Sabo, D. (2000). Studying Sport, Men, and Masculinities from feminist standpoints. En J. McKay, M.A. Messner, y D. Sabo (eds.), *Masculinities, Gender Relations, and Sport* (pp. 1-11). London: SAGE.
- Messner, M. A. (1992). *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press.
- Messner, M.A. (2013). Reflections on communication and sport: on men and masculinities. *Communication & Sport*, 1(1/2), 113-124.
- Messner, M.A., y Sabo, D.F. (Ed.). (1990). *Sport, Men and the Gender Order: Critical Feminist Perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics Press.
- Morrow, R.G., y Gill, D.L. (2003). Perceptions of homophobia and heterosexism in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 205-214.
- Paetcher, C. (2006). Masculine femininities/ feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-262.
- Parker, M.B. y Curtner-Smith, M.D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Pringle, R. (2008). 'No rugby – no fear': collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 215-237.

- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., y Latorre, A. (2013). ¿Está el profesorado de educación física ciego, sordo y mudo ante las discriminaciones? En J. Piedra (Ed.), *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 247-273). Barcelona: Octaedro.
- Pronger, B. (1990). *The arena of masculinity: sports, homosexuality, and the meaning of the sex*. New York: St. Martin's Press.
- Sancho, J.M., Hernández, F., Herráiz, F., y Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43, 1155-1189.
- Scharagrodsky, P.A. (2013). Masculinidades en movimiento en las clases de educación física argentinas, o acerca de cómo no quedar en 'off side'. En J. Piedra (Ed.), *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Silva, P., Botelho-Gomes, P., y Goellner, S.V. (2012). Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(3), 269-291.
- Skelton, C. (2000). 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary School. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la EF: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Swain, J. (2006). The role of sport in the construction of masculinities in an English independent junior school. *Sport, Education and Society*, 11(4), 317-335.
- Tischler, A. y McCaughtry, N. (2011). PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
- Valdivia, P., Alonso, J.I., Sánchez-Pato, A., y Zagalaz, M.L. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 385-399.
- Vidiella, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. *Educación Física y Ciencia*, 9, 1-20.
- Wedgwood, N. (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201.
- Whannel, G. (2007). Mediating masculinities. The production of media representation in sport. En C. Carmichael (ed.), *Sport and Gender Identities. Masculinities, femininities and sexualities* (pp.7-21). London: Routledge.